

Chapitre I

Plurilinguisme et enseignement des langues : une vision d'ensemble

Francesco Arcidiacono

Introduction

Le but de ce chapitre n'est pas de parcourir l'historique de l'enseignement plurilingue ni de s'attarder sur la valeur et la centralité du thème en sciences de l'éducation. Il s'agit plutôt de poser un cadre suffisamment large pour donner des clés de lecture des différentes contributions qui constituent le cœur de cet ouvrage.

Le plurilinguisme est un sujet essentiel dans notre réalité scolaire (et plus en général de vie quotidienne) : les atouts d'un enseignement plurilingue pour les élèves sont multiples et le profit dépasse largement la « simple » acquisition d'une nouvelle langue. Il s'agit bien sûr d'acquérir des compétences linguistiques mais aussi disciplinaires et sociales, avec des meilleurs résultats à long terme dans différents apprentissages (Thomas & Collier, 2002). En plus, l'enseignement plurilingue permet les contacts entre élèves de cultures diverses, favorisant ainsi l'intégration des allophones dans la communauté et en les mettant en contact avec les langues locales. Cela impose une attention particulière pour les approches didactiques, les perspectives plurilingues renouvelées, les stratégies d'éveil aux langues, ainsi que des projets de formation des enseignants et le développement de nouveaux outils didactiques et professionnels. Dans ce sens, les contributions proposées dans cet ouvrage nous offrent quelques aperçus en donnant la parole à des acteurs directement concernés (enseignants, élèves, parents, chercheurs). C'est pour ces raisons que le sujet de l'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire est au cœur de ce travail et constitue la base commune des études et des réflexions proposées par les différents collègues qui ont accepté de participer à ce parcours scientifique et pédagogique.

1. Education au multilinguisme

La question de l'éducation au multilinguisme est centrale dans le domaine des sciences de l'éducation et particulièrement dans la formation des enseignants à différents niveaux. Cette place primordiale découle des changements sociétaux et culturels qui investissent le monde scolaire, parmi d'autres contextes d'éducation primaire. En effet, comme déjà souligné par Gfeller (1995), la situation linguistique de beaucoup de pays est devenue de plus en plus complexe. Les changements dus à cette complexité accrue engendrent des modifications dans la perception du rôle de

l'éducation multilingue et des approches d'enseignement-apprentissage au sein de l'école. Certaines questions se profilent à l'attention des acteurs impliqués dans les systèmes éducatifs : quelles sont les fonctions des différentes langues parlées dans un pays ? Quels résultats une telle réflexion peut-elle avoir dans les programmes scolaires de ce pays ? Une analyse portant sur ces questions s'inscrit nécessairement dans un cadre interdisciplinaire dans lequel psychologie, sciences de l'éducation et linguistique (parmi d'autres disciplines) peuvent apporter des éléments de réponse. Mais dans quelle mesure les recherches entamées dans cette perspective permettent-elles d'établir un lien étroit entre théorie et application pratique ? Les acquis en matière de multilinguisme contribuent-ils à éclaircir la complexité des situations pédagogiques en lieu scolaire et donnent-ils des repères permettant de gérer cette complexité dans la pratique ?

Ces quelques questionnements constituent des points de départ pour entamer la réflexion qui est au cœur de ce chapitre. Loin d'avoir la prétention de pouvoir répondre exhaustivement aux questions indiquées, nous essayerons d'aborder des thèmes et des éléments qui font partie, à l'heure actuelle, des préoccupations dans plusieurs domaines des sciences de l'éducation (enseignement, apprentissage, développement cognitif, formations de professionnels, etc.) en lien avec le bilinguisme et plus généralement le plurilinguisme.

1.1 Le bilinguisme comme condition de normalité

Au XXe siècle, de nombreuses recherches ont fait basculer les opinions (finalement faussées) sur le bilinguisme vu comme "confusion linguistique". Les résultats des études scientifiques ont suggéré que les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue, des facultés métalinguistiques plus avancées que celles de leurs pairs monolingues, ainsi que des meilleures compétences analytiques et un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. Ces éléments sont très importants en considération de l'évolution des réalités culturelles et linguistiques de différents pays. En effet, il est désormais reconnu que la plupart des études sur le bilinguisme montrent que la moitié de la population mondiale, voire plus, est bilingue (cf. l'étude de la Commission Européenne en 2006 qui atteste que le 56 % des citoyens des 25 pays de l'Europe parle couramment une deuxième langue).

Pour comprendre ces données, un aspect souvent problématique est à souligner : être bilingue (ou plurilingue) ne signifie pas maîtriser parfaitement deux (ou plusieurs) langues. Cette idée questionne directement la notion de "locuteur idéal" sous-jacente à de nombreux modèles linguistiques, et dont on trouve la transposition dans la notion de "bilingue idéal" régissant la définition du bilinguisme de Bloomfield (1933) en termes de « *native-like control of two languages* » (p. 55). Par ailleurs, ces références montrent que la relativisation de la maîtrise parfaite des différentes langues chez les bilingues et la reconnaissance des apprenants de la deuxième langue (L2) comme locuteurs bilingues a aussi porté à une mise en cause de la notion de langue maternelle (Lüdi & Py, 1984). Comme souligné par Grosjean (2013), les bilingues utilisent les langues pour différents buts, dans des contextes différents et pour différentes raisons. Le niveau de maîtrise d'une langue ou de l'autre dépend des besoins d'utilisation. Ceci constitue le facteur-clé pour aborder la question du bilinguisme (cf. les premiers travaux de Weinreich en 1968 ou

plus récemment de Mackey en 2000), car le bilingue est celui qui « utilise » (à des niveaux différents) deux langues dans sa vie quotidienne. Cette utilisation se fait selon un principe de complémentarité (Grosjean, 1997), c'est-à-dire en accord avec des situations dans lesquelles différents aspects de la vie demandent différentes langues. Bien évidemment, du point de vue psycholinguistique l'impact dans l'utilisation des langues dépend de l'âge d'acquisition des langues, de la manière dont le langage est acquis (dans un contexte d'apprentissage naturel, dans un contexte formel tel que l'école ou dans une combinaison des deux) et de la possibilité d'utilisation dans le temps, entre d'autres aspects.

Un premier aspect lié aux facteurs mentionnés concerne le moment d'acquisition des langues : différentes études ont souligné l'absence (ou au moins le manque de clarté et d'accord entre chercheurs au sujet) d'une définition d'acquisition simultanée de deux ou multiples langues. De Houwer (2009) a proposé une définition de *bilingual first language acquisition* en termes de « *development of language in young children who hear two languages spoken to them from birth* » (p. 2). La question reste toutefois ouverte. Par rapport à la possibilité d'acquisition successive d'une deuxième langue, il est important de souligner que l'apprentissage chez le bilingue se fait dans un continuum complexe où la différence entre acquisitions simultanée et successive est plutôt arbitraire. Il s'agit donc de différents types d'expériences bilingues où l'âge joue un rôle primordial. Plusieurs recherches ont essayé de donner des explications quant aux effets de l'âge dans l'acquisition d'une deuxième langue (L2). Premièrement, l'hypothèse de la période critique (Lenneberg, 1967) postule que l'acquisition d'une langue se fait durant une période critique (dès 2 ans jusqu'à la puberté), en lien avec le développement cérébral. Les études expérimentales ont contribué à modifier (au moins partiellement) cette explication biologique, en indiquant l'existence d'une période « sensible » plutôt que critique (Johnson & Newport, 1989; Hakuta et al., 2003; Hernandez & Li, 2007). D'autres recherches ont montré la différence entre enfants et adultes dans la perception phonétique du parlé : les enfants bilingues, comparés aux monolingues, sont plus capables de reconnaître des sons dans les deux langues (L1 et L2) s'ils y sont exposés précocement. Les adultes, par contre, souvent ne sont pas en mesure d'acquérir un système phonologique au même niveau qu'un natif. Pour expliquer cette différence entre adultes et enfants, le *Speech Learning Model* proposé par Flege (1995) postule que les apprenants d'une L2 établissent des catégories phonétiques sur la base du degré de ressemblance avec le système phonologique dans la L1. Cela indique que les apprenants qui ont une L1 sans distinction phonologique auront plus de difficultés dans l'acquisition d'une L2 qui présuppose cette distinction.

Un deuxième aspect d'intérêt lié, du point de vue psycholinguistique, à l'importance du bilinguisme concerne l'utilisation des langues. En effet, la première opération demandée aux bilingues est de choisir la langue appropriée au contexte, savoir s'adapter en termes d'attitudes, comportements, valeurs culturelles véhiculées par la langue choisie et savoir combiner, si nécessaire, ces différents aspects (Nguyen & Benet-Martinez, 2007; Grosjean, 2008). La capacité de choisir la langue appropriée est une capacité remarquable chez les enfants qui ont deux ou plusieurs langues dans leur répertoire. Dans ce choix, de multiples aspects concernant

l'interlocuteur, la situation, le sujet de conversation entrent continuellement en jeu et peuvent, dans des cas spécifiques, engendrer des alternances (par ex. le *code-switching* ou le *code-mixing*¹), souvent déterminées par l'influence de l'adulte (le choix de l'adulte quant à l'environnement auquel l'enfant bilingue est exposé joue un rôle très important, comme montré par Mishina en 1999 et Lanza en 2004). Pour un apprenant de L2 il est primordial de savoir produire correctement des mots mais surtout de savoir les utiliser de manière appropriée du point de vue grammatical et en adéquation avec le contexte communicationnel. Cette capacité est liée en même temps au degré d'influence de la L1 sur la L2, qui peut dépendre de la distance sémantique entre les deux langues, mais aussi aux influences de la L2 sur la L1, car le système de compréhension syntaxique de la L1 est perméable, comme pour la représentation lexicale (Archila-Suerte et al., 2012).

Comme souligné par Mondada (2007), la question du choix de la langue a été posée en s'orientant vers différentes solutions possibles : d'une part, on trouve des tentatives pour spécifier l'articulation entre un code linguistique et une fonction spécifique, de manière à limiter les intersections entre sphères d'usage différentes des mêmes ressources. Il s'agit de tentatives (Heller, 1992, 1995 ; Blommaert & Verschueren, 1998) de faire coïncider les limites territoriales, ethniques-culturelles et linguistiques et de faire correspondre à un code une fonction, une valeur unique. D'autre part, on trouve des modèles qui se sont préoccupés de rendre compte de la fonctionnalité des choix de langues dans des sociétés bilingues. Dès que l'on passe d'une approche basée sur la distribution conventionnaliste de normes et valeurs dans une communauté à une approche basée sur les conduites observables des locuteurs bilingues au sein de contextes d'activités particuliers, il devient souvent difficile de modéliser de manière exhaustive les fonctions que revêt le choix de la langue dans les cas particuliers observés. Il en découle une approche qui traite le bilinguisme comme une ressource pour accomplir des activités interactionnelles, dont le caractère méthodique est visible pour les interactants eux-mêmes dans la manière dont ils y répondent dans l'organisation qu'ils donnent à l'action. Autrement dit, la question est de savoir si les locuteurs reconnaissent les différentes langues non de manière générale mais dans une situation conversationnelle donnée. Cela revient à dire que l'appartenance d'un code à une langue est un accomplissement situé, contingent et dépendant de l'activité en cours et de son organisation : les locuteurs peuvent traiter à toutes fins pratiques une forme comme appartenant à une langue précise par rapport à son appartenance (Mondada, 2000).

1.2 Quelques questions autour du plurilinguisme

Au-delà de deux langues, le domaine du bilinguisme s'étale de manière naturelle aux enfants et aux adultes qui maîtrisent trois ou plusieurs langues. Du point de vue des principes d'apprentissage, les recherches montrent que la différence entre bilinguisme et plurilinguisme se situe au niveau de l'implémentation (utilisation) des langues plutôt qu'au niveau de l'acquisition (Hoffman, 2001). La suite de ce

1 Code-switching concerne le fait que dans un mode bilingue, c'est-à-dire dans une interaction dans laquelle les langues de la personne bilingue sont maîtrisées par l'interlocuteur, il est possible d'alterner deux langues. Avec le terme *code-mixing* on se réfère à l'utilisation mixte de deux langues dans la même phrase. Ceci n'est pas signe de faiblesse en termes de maîtrise d'une des deux langues, mais plutôt le résultat de choix stratégiques de la part du locuteur (pour plus de détails à ce propos, cf. Halmari, 2005).

chapitre tentera d'aborder plus particulièrement des éléments liés au plurilinguisme, plutôt que le bilinguisme, car la pratique d'apprentissage de multiples langues est désormais une réalité dans la plupart des pays. Notre approche vise à montrer qu'une perspective interactionnelle sur le plurilinguisme est susceptible de nourrir une approche spécifique du plurilinguisme lui-même. En effet, le plurilinguisme est observable dans les interactions sociales, il prend ses formes particulières dans des interactions situées et dans des activités spécifiques (Mondada & Pekarek Döhler, 2003). L'étude du plurilinguisme selon une perspective émique se réalise au travers de méthodologies d'analyse fine du réel, comme par exemple, l'analyse conversationnelle². Le rôle du contexte et les conditions psychosociales dans lesquelles les interactions linguistiques ont lieu constituent des éléments fondamentaux pour l'analyse. A cet effet participent aussi d'autres enjeux, spécifiques aux situations actuelles et aux mutations du panorama suisse, surtout en lien avec les flux de migration et la présence massive de familles multiculturelles. Ces éléments seront donc mentionnés dans la suite de ce chapitre.

Pour ce qui concerne le sujet du plurilinguisme en éducation, de multiples études sur les motivations et les influences externes qui incitent les enfants et les adultes à apprendre une langue dans un contexte multilingue sont disponibles (Chiswick, Liang Lee & Miller, 2002; Esser, 2006; Kerswill, 2006). Par rapport à ce genre de situation, Ferguson (1968) avait déjà identifié une sorte de répartition diglossique associée au choix d'une langue pour la famille et d'une langue pour le domaine du travail. Cette idée, reprise par Fishman (1972) dans le domaine *allocation theory*, attribue une correspondance entre langues et domaines d'action et établit que l'adaptation d'un individu à des contextes divers est influencée par ses compétences multilingues. Mais alors, comment l'éducation peut-elle prendre en considération le contexte multilingue? Comment le plurilinguisme se manifeste-t-il dans les programmes scolaires et dans les méthodes pédagogiques? Comment les élèves (et les enseignants) réagissent-ils face à la présence de plusieurs langues?

Beaucoup d'expériences en éducation multilingue ont été menées. Hornberger (1991) a proposé un cadre synthétique dans lequel différents buts et modèles sont combinés: du point de vue linguistique, l'école peut proposer des modèles de transition (c'est-à-dire de changement de langues) plutôt que de maintien des langues ou d'enrichissement (au sens du développement des langues). Ces combinaisons se reflètent aussi au niveau social en termes de pluralisme culturel et consolidation d'identités diverses, souvent par des mouvements d'intégration et d'affirmation d'autonomie sociale. L'adoption d'un enseignement multilingue se révèle être ainsi un moyen d'intégrer tradition et modernité à plusieurs niveaux: langue, culture et structures sociales. Concernant l'enseignement des langues en Suisse, Rey-von Allmen (1992) avait déjà proposé un enseignement de type «stéréolinguistique», c'est-à-dire un enseignement visant la prise en compte et la comparaison des langues et des compétences multilingues apportées par les élèves migrants dans les classes. Par rapport aux bénéfices en termes de compétences linguistiques, d'identités sociales et de développement cognitif, Hamers et Blanc (1984) avaient aussi souligné que la présence de plusieurs langues contribue à une meilleure

2 Pour une présentation à ce sujet, cf. Wei (2002).

performance dans des tâches créatives, dans l'analyse d'aspects conceptuels, dans la flexibilité cognitive et l'habileté métalinguistique. Cummins et Swain (1996) avaient souligné d'autres facteurs qui influencent le développement : l'appartenance à une majorité linguistique, la perception du prestige des langues utilisées, le statut socio-économique et le type de programme scolaire.

Du point de vue des indications officielles dans le panorama suisse, sous le titre *Pourquoi un enseignement en langue première ?* la CDIP (2013) a souligné que la recherche sur l'acquisition du langage chez les enfants plurilingues montre qu'un bon niveau de compétence en L1 a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues. En d'autres mots, la valorisation de la langue première n'empêche ni ne retarde l'apprentissage d'autres langues. Bien au contraire, de bonnes connaissances en langue première constituent un avantage : elles permettent à l'enfant de mieux construire son identité et de mieux se situer dans son environnement social. Cet élément constitue un argument majeur dans la perspective de soutenir le plurilinguisme à l'école et dans les autres contextes d'éducation. A cette fin, de multiples programmes d'enseignement (notamment par immersion) sont présents dans le panorama suisse actuel (cf. les contributions suivantes dans cet ouvrage, à titre d'exemple) et dans la plupart des pays. Comme souligné par Lyster, Collins et Ballinger (2009), ces modèles ne sont pas simplement des moyens de s'adresser à différents besoins linguistiques, mais font partie d'une vue plus globale visant l'intégration en contexte. La forte motivation témoignée par les étudiants observés au sein des études conduites et les résultats positifs des activités proposées ont produit des opportunités de collaboration parmi les élèves et les enseignants. Ce genre d'expériences contribue donc à renforcer l'idée que ce n'est pas la maîtrise de la langue des enseignants qui détermine la réussite des élèves, mais plutôt la création de conditions nécessaires pour l'utilisation de langues différentes dans des situations variées.

Actuellement, une source d'intérêt scientifique et pédagogique est offerte par le groupe de recherche *Multilingual Matters*. Les projets développés par les chercheurs de ce groupe visent le renforcement de l'intégration linguistique et sociale des enfants issus de l'immigration au travers d'activités d'apprentissage des langues qui englobent élèves, enseignants et familles. *Multilingual Matters* contribue à consolider les attitudes positives envers la communication interculturelle chez les enfants immigrés, faciliter l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et des langues d'autres pays pour les enfants autochtones (et pour les familles), valoriser les relations école-famille dans un climat coopératif et de collaboration. D'autres programmes ont trouvé une place d'expérimentation dans différents pays. Dans tous les cas, le point de départ commun était le constat que la migration (dans le cas spécifique, en Europe) est désormais une condition permanente plutôt que transitoire. Les pays sont donc appelés à chercher des mesures scolaires et des formes d'actions optimales pour tenir en compte la réalité actuelle.

Des rapports relativement récents (Eurydice, 2008, 2009) ont souligné les difficultés du processus d'intégration des enfants migrants dans les écoles européennes : une raison de cette situation est liée à la sous-estimation des pratiques d'appren-

tissage coopératif à l'école de la part des enseignants et des familles³. Si le rôle des attitudes et des croyances des enseignants est assez connu (cf. l'étude de Pang réalisée en 2001 sur le lien entre préjugés et attitudes des enseignants au sujet de la migration), l'effet des relations enfant-parents n'est pas toujours considéré. Les styles éducatifs des parents et leurs attentes par rapport à l'intégration et à la réussite scolaire sont des éléments clés à la même hauteur des représentations des enseignants (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). La possibilité de maintenir la culture d'origine et en même temps d'acquérir les éléments culturels du pays d'accueil est fondamentale pour les familles immigrées. Pouvoir partager ces éléments identitaires et d'intégration peut fortement contribuer à réduire les stéréotypes et les fausses croyances envers les migrants. Plusieurs études ont montré que la collaboration entre familles et école a un effet positif sur le développement de capacités sociales chez les enfants (Comer, 1988; Epstein, 1991; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Reynolds, 1992). Plus précisément, l'engagement des parents dans les affaires scolaires des enfants est associé à des meilleurs résultats dans différentes disciplines et à la réduction de problèmes comportementaux chez les enfants (Comer, 1984), ainsi que de situations de marginalisation (McNeal, 1999).

L'importance d'une bonne relation école-famille a été soulignée aussi par d'autres études concernant des enfants dès le début de la scolarisation (Christenson & Thurlow, 2004; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Une convergence entre parents et enfants sur les attentes éducatives promouvait le succès scolaire (Hao & Bonstead-Bruns, 1998), ainsi que l'engagement des parents dans l'éducation des enfants et constitue un facteur majeur du succès académique (Dauber & Epstein, 1993; Epstein et al., 1999; Rosenthal & Sawyers, 1996). Dans cette perspective, plusieurs études recommandent la possibilité de renforcer l'engagement parental à différents niveaux (Rosenthal & Sawyer, 1996; Smrekar & Vogle-Cohen, 2001). Par exemple, Delgado-Gaitan (1991) a montré que des modalités non conventionnelles d'engagement parental dans la vie scolaire des enfants peuvent être autant adaptées pour favoriser le succès et la progression académique. Toutefois, c'est à travers une bonne collaboration entre familles et école que les enfants peuvent bénéficier et acquérir des compétences sociales élevées (Izzo Weiss-Berg, Kasprow & Fendrich, 1999; Reynolds, 1992). Ces aspects liés à la relation école-familles seront abordés de manière plus précise dans la suite de cet ouvrage.

2. Un bref regard sur le contexte européen de l'immigration

Au cours des dix dernières années, la population de l'Union Européenne (UE) a augmenté de 1.7 millions par année, majoritairement pour des raisons liées aux processus de migration. Ce mouvement en Europe, qui date de la deuxième guerre mondiale du point de vue d'une migration structurée, est devenu désormais permanent. Par conséquent, le nombre d'immigrés toujours en augmentation a produit la

3 Même si dans cette partie du texte notre attention porte sur la relation école-famille, il est opportun de souligner l'importance de la relation entre élèves. A ce propos, Entfort et Lauk (2008) ont analysé les performances scolaires des enfants migrants et les effets sociaux du groupe dans différentes écoles. Les résultats suggèrent une meilleure performance scolaire dans les contextes caractérisés par une attitude compréhensive plutôt que de ségrégation des enfants. En effet, Allport (1954) avait déjà prouvé que le contact favorise la réduction du préjudice et renforce l'appartenance de groupe.

nécessité de nouvelles politiques plus articulées et complexes. Les aspects concernant les familles immigrées, les relations avec les pays d'origine, les dynamiques d'intégration dans les pays d'accueil, les demandes des requérants d'asile et des réfugiés ont contribué à changer le panorama international et, plus globalement, l'organisation de la vie sociale.

En 2009 l'immigration dans l'UE a atteint les niveaux suivants : 18 % de citoyens du pays cible ; 31 % de citoyens d'un autre pays de l'UE ; 51 % de citoyens d'un pays extra-européen. Par rapport à la distribution des pays d'origine des immigrants, nous retrouvons une majorité de citoyens provenant d'un pays extra-européen (36,5 %) pour un total de 7,2 millions de personnes provenant pour la plupart de Turquie, Albanie et Ukraine ; des étrangers provenant d'Afrique (25,2 %), en particulier de Maroc et Algérie ; d'Asie (20,9 %), en particulier d'Inde et Chine ; d'Amérique (16,4 %), notamment d'Equateur, Brésil et Colombie ; d'Océanie (0,9 %). La distribution des citoyens de l'UE montre une grande variabilité dans la représentativité des états membres. Plusieurs facteurs contribuent à cette configuration : l'histoire des relations entre pays d'origine et pays d'accueil, ainsi que les réseaux existants ou créés dans les pays de destination.

Les migrations internationales sont le résultat d'une action conjointe de différents facteurs économiques, politiques et sociaux qui influencent les espaces, les habitudes et les relations entre êtres humains. Parmi les éléments déterminants d'une telle situation il y a aussi la différence salariale dans les divers pays qui produit des mouvements migratoires à la recherche de meilleures conditions de vie et de bien-être. D'autres aspects sont liés aux changements environnementaux qui déterminent souvent des mouvements massifs, aux guerres et aux exodes de masse à la recherche d'asile politique, ainsi qu'à l'augmentation des niveaux d'éducation qui caractérisent une migration qualifiée à la recherche de places de travail de haut niveau.

3. L'intégration : défi, ressource et internationalisation de l'éducation

Parmi ses missions, l'UE s'engage à favoriser le partage de lois et pratiques pour l'intégration des immigrés dans les pays d'accueil, selon le principe que les migrants contribuent au développement économique, social et culturel des pays d'accueil. De ce point de vue, les pays de l'UE ont l'obligation de garantir l'intégration pour dépasser la peur et le manque de confiance des immigrés.

Comme l'intégration passe aussi (et peut-être surtout) par l'école, les données sur la réussite scolaire sont très intéressantes et nous donnent des pistes pertinentes de réflexion. Un premier constat est que dans 13 pays de l'UE (dont Italie, Espagne, France et Allemagne, c'est-à-dire nos pays voisins) les élèves étrangers montrent de meilleures performances en mathématiques, sciences et dans la compréhension de textes. Cependant, ils ont de plus fortes probabilités de décrochage ou de quitter le système scolaire sans diplôme ou qualification professionnelle, en raison d'une combinaison de conditions socio-économiques défavorisées, de problèmes avec la langue et d'insuffisance de politiques (avec le risque de ségrégation par certains

systèmes d'enseignement public). En particulier, le facteur lié aux problèmes linguistiques nous appelle à mettre l'accent sur l'utilisation d'une deuxième langue (L2) comme langue d'accueil : en effet, de nombreuses familles se forcent à parler la L2 à la maison plutôt que leur langue d'origine (L1). Plusieurs recherches ont montré que le manque d'exposition des enfants à la L1 développe une situation de désavantage dans l'acquisition de la L2. Les effets les plus dramatiques concernent l'acquisition du vocabulaire (Hoff, 2006, 2010 ; Parra et al., 2011), qui est directement corrélée avec la complexité grammaticale. En effet, la connaissance lexicale est centrale, car un vocabulaire pauvre produit moins d'accès à la L2. Les enfants issus de l'immigration qui se trouvent dans ces situations perdent l'accès à la L1 et en même temps n'ont pas un véritable accès à la L2. Les familles étrangères ont besoin de comprendre que l'intégration linguistique et sociale est possible sans devoir éliminer la langue d'origine (normalement utilisée à la maison) : au contraire, ils peuvent bénéficier de la présence de la L1 pour acquérir la langue d'accueil. L'importance de maintenir la langue d'origine, en la valorisant, est fondamentale pour la création d'une culture du plurilinguisme, pour l'intégration linguistique des enfants et pour leur développement cognitif.

Des projets innovants peuvent aider les enfants issus de l'immigration dans l'acquisition de la langue d'accueil et peuvent faciliter l'intégration sociale aussi à travers l'apprentissage d'une troisième langue pour les enfants immigrés et locaux. Apprendre une troisième langue qui n'est pas la langue d'accueil ni la langue des immigrés peut créer un terrain commun pour tous les enfants et en même temps faciliter les relations école-famille (dans la mesure où les parents s'impliquent dans des activités d'apprentissage de la même langue promues pour tous les enfants de l'école). Dans les contributions présentées dans cet ouvrage cet élément constituera aussi une préoccupation de base.

Pour répondre aux nouveaux défis de la mondialisation, beaucoup d'institutions éducatives, notamment les universités, ont développé des politiques et des stratégies d'internationalisation (Haigh, 2002 ; Yang, 2002 ; Marlina, 2013) pour développer une sensibilisation aux différentes cultures présentes dans les contextes scolaires. Les différentes institutions (surtout au niveau universitaire) ont essayé de mettre en œuvre ce concept d'internationalisation, avec des résultats parfois contrastés. Par exemple, Trevaskes et al. (2003) ont souligné la fracture entre des formes faibles et fortes du concept, ainsi que les besoins d'une réflexion pointue sur le terme même d'internationalisation. Ces auteurs nous invitent à considérer le sens de ce concept dans un cadre où un effort conscient d'intégration des dimensions interculturelles dans la formation est nécessaire. À l'heure actuelle, même si les universités affirment avoir adopté une forme forte d'internationalisation, les réalités observées dans différentes études sont encore faibles (Hayward, 2000 ; Stier, 2004 ; Besemeres & Wierzbicka, 2007 ; Briguglio 2007 ; Stella & Liston, 2008).

Multiculturalisme et multilinguisme devraient être au cœur des programmes scolaires pour que les élèves puissent apprendre, comprendre et négocier les valeurs liées aux différences culturelles. La question de la sensibilisation au multilinguisme en termes de possibilité d'échange et de communication entre élèves (et adultes) de cultures différentes doit être soulevée. À cette fin, des opportunités doivent être

données aux acteurs du contexte scolaire pour observer les idéologies et les pratiques qui favorisent et perpétuent la richesse de la diversité sociale et linguistique existante à l'école, ainsi que la réflexion sur les expériences passées et les pratiques futures que ces enfants devront réaliser dans la société globale.

4. Perspectives et orientations : structure de l'ouvrage

Les débats « bilinguisme versus monolinguisme » ou « bilinguisme versus plurilinguisme » ne nous sont pas bénéfiques du point de vue de l'éducation et des systèmes scolaires visant l'intégration et la création de conditions stables pour le développement linguistique et cognitif des enfants. L'intérêt pour la question de l'intégration concerne prioritairement les tensions qu'elle suscite dans le cadre scolaire, avec des raisons d'opposition plus idéologiques que scientifiques⁴. Le bref parcours introductif qui nous a accompagné jusqu'à maintenant nous montre que l'accent est plutôt à mettre sur les besoins tant des enfants (et des adultes) du pays d'accueil que d'autres pays : la richesse en termes de diversité culturelle et le potentiel en termes d'occasions de développement linguistique, social et cognitif sont les éléments qui déterminent la possibilité d'une intégration réussie.

Une approche émique, centrée sur les contextes et les conditions psychosociales dans lesquelles le plurilinguisme se développe, sera privilégiée dans la présentation et la discussion des différentes contributions de cet ouvrage. En effet, les chapitres du présent livre, même s'ils s'inscrivent dans différents niveaux d'analyse et de réflexion sur les situations d'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire, partagent l'idée que le plurilinguisme n'est pas exclusivement un phénomène langagier : ils considèrent que l'expérience plurilingue est une véritable occasion de développement cognitif et un moyen d'intégration sociale. Ces chapitres présentent bien évidemment des éléments spécifiques propres aux situations analysées mais aussi des complémentarités qui nous permettront d'ouvrir une réflexion commune et globale qui sera reprise à la fin de l'ouvrage. Cet ouvrage essaiera donc de solliciter quelques pistes de réflexion et d'ouvrir des possibilités de partage d'expérience au profit de la formation des enseignants et des processus d'apprentissage pour les élèves. Les différentes contributions sont donc à considérer à la lumière des processus actuels d'internationalisation de l'éducation, avec les défis, les résultats et les échecs qui en découlent.

Une première perspective de travail proposée dans cet ouvrage nous aidera à poser le cadre théorique et épistémologique pour comprendre l'approche adoptée pour notre thème d'intérêt. La contribution de Sabine Pirchio, Traute Taeschner, Ylenia Passiatore et Giorgia Tomassini est en effet une présentation ponctuelle de l'état de l'art d'une éducation bilingue. Les auteures discutent le rôle et les avantages du bilinguisme et présentent une méthode d'enseignement des langues qui vise à acti-

4 Nous ne traitons pas ici la question politique. Pour en savoir plus, cf. l'Art. 8, al. 2 de la Constitution suisse qui stipule que « Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race (omissis), de son âge, de sa langue, de sa situation sociale (omissis) ». Le lecteur intéressé par la question pourra aussi consulter les recherches suisses qui ont montré que les appartenances sociales et culturelles font partie des variables susceptibles de limiter l'accès aux hautes qualifications scolaires chez les élèves migrants (Doudin, 1996, 1998 ; Lischer, 1997).

ver chez l'élève les mêmes processus qui s'activent naturellement dans l'acquisition de la langue maternelle. Les exemples issus d'expériences de recherche à l'école et en famille sont présentés en tant que pistes pour l'enseignement d'une langue seconde.

Georges-Alain Schertenleib nous aidera à mieux comprendre, dans ses chapitres sur hétérogénéité culturelle et intégration, les contextes scientifique, social et professionnel dans lesquels sont conduits des travaux qui portent sur la prise en compte, par les enseignants, de l'hétérogénéité des publics scolaires. Deux aspects seront particulièrement traités : les représentations des enseignants primaires sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves ; l'identification et la formalisation des démarches et des processus utilisés par les enseignants en contexte de forte hétérogénéité culturelle pour assurer les apprentissages de leurs élèves.

Dans la suite de l'ouvrage, des contributions centrées sur la valeur de différentes formes pédagogiques d'enseignement/apprentissage des langues en classe et dans la vie quotidienne sont proposées. Sheila Padiglia et Francesco Arcidiacono décrivent une expérience de recherche actuellement en cours à l'échelle internationale dans le cadre du projet *School and families together for the integration of immigrant children*⁵ : il s'agit d'un parcours d'enseignement/apprentissage des langues qui impliquent écoles et familles dans la réalisation d'activités inspirées du modèle du format narratif. Les défis et les enjeux de ce projet nous offrent une image de quelques réalités actuelles dans le cadre de notre panorama scolaire.

La contribution de Mélanie Buser sur l'enseignement par immersion réciproque complète ce parcours à travers la présentation d'un projet pilote d'enseignement bilingue réalisé dans la ville de Bienne. Ce chapitre nous permet de comprendre à quel point l'acquisition de compétences linguistiques, non seulement via l'enseignement, mais aussi grâce aux contacts des élèves durant les pauses ou sur le chemin de l'école est importante. L'enseignement par immersion réciproque vise la présence d'élèves des deux langues cibles dans la même salle de classe et induit une didactique spécifique, notamment celle du plurilinguisme à la formation initiale et continue des (futur-e-s) enseignant-e-s. Son but d'éveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible constitue l'enjeu majeur dans ce type d'enseignement.

La contribution de Antonio Iannaccone et Francesco Arcidiacono sur les relations école-famille met l'accent sur la nécessité de mettre en évidence les rôles complémentaires (et différents) que parents-enfants-enseignants peuvent jouer dans toutes formes d'enseignement/apprentissage. Comme déjà souligné, les relations entre l'école et les familles des enfants constituent un sujet d'investigation très important dans les sciences de l'éducation et nous permettent la découverte de nouvelles manières d'agir et de fonctionner dans la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces.

5 Projet financé avec le soutien de l'Union européenne (grant 531208-LLP-2012-IT-KA2-KA2MP). Cette publication n'engage que son auteur et la Commission européenne n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Références

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Perseus Books.
- Archila-Suerte, P., Zevin, J., Bunta, F., & Hernandez, A. (2012). Age of acquisition and proficiency in a second language independently influence the perception of non-native speech. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15, 190-201.
- Besemerer, M., & Wierzbicka, A. (2007). *Translating Lives : Living with Two Languages and Cultures*. Queensland : University of Queensland Press.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Londres : Routledge.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Briguglio, C. (2007). Educating the business graduate of the 21st century : Communication for a globalised world. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, 8-20.
- Chiswick, B. R., Liang Lee, Y., & Miller, P. W. (2002). Family matters : The role of the family in immigrants' destination language acquisition. *Working Papers*, 02-06. The University of Western Australia : Department of Economics.
- Comer, J. P. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*, 16 (3), 323-337.
- Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259 (5), 42-48.
- Commission Européenne (2006). Europeans and their languages. *Special Eurobarometer*, 243.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2013). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO). Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Berne : CDIP.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). Keeping kids in school : Efficacy of Check & Connect for dropout prevention. *NASP Communiqué*, 32 (6), 37-40.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Londres : Longman.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany : SUNY.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools : A process of change for involving parents. *American Journal of Educational*, 100 (1), 20-46.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Doudin, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne : CDIP.
- Entfort, H., & Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants at school : An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (4), 633-654.
- Epstein J. L., Sanders, M. G., & Clark, L. A. (1999). *Preparing educators for school-family-community partnerships. Report 34*. Johns Hopkins University : CRESPAR.
- Epstein, J. L. (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S. Silvern (Ed.), *Advances in Reading/Language Research, Vol. 5 : Literacy through family community, and school interaction*. Greenwich, CT : JAI Press.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt : Campus.
- Eurydice (2008). *Key Data on Teaching Language at School in Europe*. Brussels : EACEA.
- Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe*. Brussels : EACEA.
- Flege, J. (1995). Second language speech learning : Theory, findings and problems. In W. Strange

- (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues* (pp. 233-277). Baltimore: York Press.
- Ferguson, C. A. (1968). Language development. In J. A. Fishman (Ed.), *Language Problems of Developing Nations* (pp. 27-37). New York, NY: Wiley.
- Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gfeller, E. (1995). *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris: Karthala.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2 (1-2), 163-187.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & L. Pi (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5-25). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71 (3), 175-198.
- Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography Higher Education*, 26 (1), 49-66.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Halmari, H. (2005). 'I'M. forgetting both': L1 maintenance and codwitching in Finnish-English language contact. *International Journal of Bilingualism*, 9, 197-433.
- Hamers J. F., & Blanc, M. (1984). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Margada.
- Hayward, F. (2000). *Preliminary status report 2000: Internationalization of US higher education*. Washington, DC: American Council of Education.
- Heller, M. (1992). The politics of codeswitching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (1), 123-142.
- Heller, M. (1995). Language Choice, Social Institutions, and Symbolic Domination. *Language in Society*, 24 (3), 373-406.
- Hernandez, A., & Li, P. (2007). Age of acquisition: Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin*, 133, 638-650.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88.
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: Effects of conversational setting and partner. *First Language*, 30, 461-472.
- Hoffman, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5, 1-17.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. García (Ed.), *Bilingual Education. Focusschrift in honor of J. A. Fishman* (pp. 183-199). Amsterdam: Benjamins.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parental involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Kerswill, P. (2006). Migration and language. In K. Mattheier, U. Ammon & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society* (Vol 3). Berlin: De Gruyter.
- Lanza, E. (2004). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY : Wiley.
- Lischer, R. (1997). *Intégration : une histoire d'échec ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office Fédéral de la Statistique.
- Lüdi, G., & Py, B. (1984). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18 (3-4), 366–383.
- Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 26-54). Londres : Routledge.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117–144.
- Marlina, R. (2013). Globalisation, internationalisation, and language education : An academic program for global citizens. *Multilingual Education*, 3 (5), 1-21.
- Mishina, S. (1999). The role of parental input and discourse strategies in the early language mixing of a bilingual child. *Multilingua*, 18, 1-30.
- Mondada, L. (2000). La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques. In P. Martinez & S. Pekarek Döhler (Eds.), *La notion de contact de langues en didactique* (pp. 81-102). Paris : ENS & Didier Erudition.
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact*, 1, 168-197.
- Mondada, L., & Pekarek Döhler, S. (2003). Le plurilinguisme en action. In L. Mondada & S. Pekarek Döhler (Eds.), *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs* (pp. 95-110). Tübingen : Francke.
- Nguyen, A.-M., & Benet-Martinez, V. (2007). Biculturalism unpacked : Components, measurement, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 101-114.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural Education : A Caring-Centered, Reflective Approach*. Columbus, OH : McGraw-Hill.
- Parra, M., Hoff, E., & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish-English bilingually developing two-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 113-125.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3), 441-462.
- Rey-von Allmen, M. (1992). Vers une harmonisation des pédagogies des langues. In M. Rey-von Allmen et al. (Eds.), *Une « pédagogie interculturelle » ? Pièges et défis* (pp. 74-78). Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Rosenthal, D. M., & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships. *Childhood Education, ProQuest Central*, 72 (4), 194-200.
- Stella, A., & Liston, C. (2008). *Internationalisation of Australian Universities : Learning from Cycle 1 Audits*. Melbourne : Australian Universities Quality Agency.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents : Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100.
- Stier, J. (2004). Taking a critical stance towards internationalization ideologies in higher education : Idealism, instrumentalism and educationalism. *Global Society Education*, 2 (1), 83–98.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA : Center for Research, Education, Diversity and Excellence, University of California.
- Trevaskes, S., Eisenclas, S., & Liddicoat, A. J. (2003). *Australian Perspectives on Internationalising Education*. Melbourne : Language Australia.

- Wei, L. (2002). 'What do you want me to say?' On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society*, 31, 159-180.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. La Haye : Mouton.
- Yang, R. (2002). University internationalisation : Its meaning, rationales and implications. *International Education*, 13 (1), 81–95.